

Trabajo Fin de Máster

Modalidad A2

«El huso y la lanza». Vivir la literatura latina y la mitología en un aula de 4º de ESO

«The spindle and the spear». Living Latin literature and mythology in a 4th year ESO class

Autor/es

Claudia Ibarzo Joven

Director/es

María José Galé Moyano

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2018

Tabla de contenidos

1.	Introducción.....	3
2.	Contextualización teórica	4
2.1	Performatividad y género.....	4
2.2	La lectura como acto performativo	8
2.3	La educación literaria, una herramienta para la construcción de la identidad	10
2.4	La interpretación de género de la literatura clásica	15
3.	Fase práctica de la propuesta.....	22
3.1	Contextualización	22
3.2	Objetivos	24
3.3	Contenidos	26
3.4	Metodología	26
3.5	Actividades de enseñanza-aprendizaje y temporalización.....	27
3.6	Procedimientos de evaluación.....	30
3.7	Materiales.....	30
3.8	Evaluación de la propuesta	31
3.9	Reflexión sobre la puesta en práctica.....	32
4.	Conclusiones	38
	Bibliografía	40

1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Máster pertenece a la modalidad A2 y se encuadra en la especialidad de Latín y Griego del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Se trata de una revisión y reflexión teórica sobre varios aspectos relacionados con la didáctica de la literatura a través de la asignatura de Latín, acompañada del diseño e implementación de una secuencia didáctica conforme a las conclusiones alcanzadas durante la investigación.

Esta propuesta lleva por título «El huso y la lanza», binomio que remite a los dos elementos que se relacionaban simbólicamente con la identidad de género femenina y masculina, respectivamente, en la Antigüedad. El debate sobre la identidad de género y el feminismo ha estado presente en la cultura occidental desde hace décadas, especialmente en círculos académicos, pero en los últimos años este fenómeno ha saltado a la conversación pública y se ha transformado en una de las prioridades sociales. Por este motivo, trabajar la identidad de género en el aula se ha vuelto una necesidad imperiosa y urgente.

Este trabajo y la propuesta didáctica que en él presentamos buscan, precisamente, explorar la construcción de la identidad de género que se produce a través de la lectura. La estética de la recepción y la investigación docente de los últimos años han puesto de manifiesto la importancia de vivenciar los textos en el marco de la educación literaria del alumnado, es decir, permitirle que se relacione con la literatura desde su individualidad y su experiencia personal para que poco a poco vaya construyendo su autonomía lectora e interpretativa. Así, en esta secuencia didáctica incluiremos dinámicas que permitan al alumnado implicarse emotivamente con los textos.

Como última dimensión de este proyecto, es importante no olvidar que nos encontramos en el contexto de una clase de Latín en 4º de ESO. Esto significa que los contenidos y los textos a trabajar en el aula formarán parte de la cultura clásica. Tanto la mitología como la literatura antigua proporcionan, en tanto que fuentes de la cultura occidental, un material inestimable con el que el alumnado podrá interpretar su propio mundo, unos referentes comunes a gran parte de la sociedad y, en fin, unos arquetipos mentales cuyo análisis puede servirle para analizar su propia individualidad.

La estructura de este trabajo, por tanto, se divide en dos partes. En la primera de ellas se realiza una contextualización teórica sobre los tres elementos que vertebran este trabajo y que acabamos de mencionar: el trabajo de la identidad individual de género, la educación literaria y el conocimiento de la cultura clásica. En esta fase teórica se explorará, mediante el análisis de la bibliografía pertinente, la relación que existe entre estos tres elementos. La segunda parte consiste en una propuesta didáctica basada en las conclusiones extraídas de la investigación teórica, donde se intenta desarrollar una secuencia de actividades que permita trabajar esos tres ámbitos al mismo tiempo. La propuesta, que fue efectivamente implementada en un aula del IES Goya en mayo de 2018, concluye con una reflexión sobre la puesta en práctica de la misma. Finalmente, el trabajo termina con una enumeración de las conclusiones extraídas durante su elaboración.

2. Contextualización teórica

2.1 Performatividad y género

En una serie de conferencias pronunciadas en 1955, John L. Austin, filósofo del lenguaje, introdujo un descubrimiento revolucionario en su campo, y que posteriormente, como veremos, lo sería también para las teorías sobre la construcción del género. Observó que los enunciados lingüísticos no solo sirven para describir un estado de cosas o llevar a cabo afirmaciones sobre la realidad, sino que a través de ellos se pueden realizar acciones: además de los enunciados que él denominó constatativos existen, por tanto, los llamados enunciados performativos. Por medio de la pronunciación de estos enunciados, emitidos en circunstancias concretas, se crea una nueva realidad; uno de los ejemplos de este autor es «Bautizo este barco *Queen Elizabeth*», pronunciado mientras se rompe una botella de champán contra el casco de la embarcación (Austin, 1982: 41-46). Lo fundamental de esta teoría, y lo que posteriormente más influencia tendrá en su aplicación a la construcción del género, es que esta clase de afirmaciones no están describiendo una realidad previa, sino que están creando precisamente la realidad que expresan.

De este modo, podemos decir que el lenguaje modifica activamente la realidad, y la identidad humana es uno de los elementos susceptibles de ser moldeados a partir de estos actos performativos. Esta idea precisamente es la que explora Judith Butler en su obra *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, quien realiza

una relectura de las teorías de Julia Kristeva, Jacques Derrida y Monique Wittig, además de la de Austin, y propone la teoría de la performatividad como una nueva aproximación entre el género y el lenguaje.

El planteamiento fundamental de esta teoría es que el género se construye mediante una repetición constante de enunciados, acciones y actitudes ante la sociedad, actos que producen un *feedback* positivo o negativo, dependiendo de si se ajustan a las convenciones de género o no, y que, paulatinamente y a lo largo del tiempo, producen cambios reales en la configuración psicológica y física de la persona que los lleva a cabo. Estos actos, en la medida en que modifican efectivamente al individuo que los realiza, aunque dicha modificación no sea inmediata, se consideran performativos.

Simone de Beauvoir escribió en su obra *El segundo sexo* la frase «No se nace mujer: llega una a serlo» (Beauvoir, 1998: 48), sentencia que Butler interpretó a su vez en *El género en disputa*. La categoría de género es, según esta frase, un logro cultural variable, una sucesión de significados que se adoptan o se usan dentro de un ámbito, por lo que nadie nace con un género, sino que lo adquiere con el tiempo. Si el género es, pues, algo en lo que uno se convierte, tiene que ser por fuerza una transformación constante, una actividad que no se puede interpretar como un fenómeno cultural estático, sino una acción constante y repetida (Butler, 2007: 225-226).

La sucesión de acciones repetidas dentro de este marco regulador tan estricto se acaba inmovilizando con el tiempo y creando una imagen sólida de género, una apariencia de sustancia, como si fuera una forma natural de ser (Butler, 2007: 98): precisamente cada acto performativo, de un modo similar al de los actos lingüísticos performativos de Austin, está creando una realidad. En otras palabras, la imagen de género proyectada, que al fin y al cabo es una imposición, a través de una constante iteración adquiere la consistencia suficiente para parecer un conjunto de rasgos y actitudes naturales, heredados, una manera casi biológica de operar y de conducirse en sociedad, cuando en realidad es precisamente la reiteración constante de dichas actitudes lo que les otorga esa imagen de constante universal. Se trata, pues, de una caracterización tan persistente que pasa como realidad (Butler, 2007: 37). Sin embargo, el ideal de género es una copia, y además una copia inevitablemente fallida, pues ningún individuo puede llegar a personificar ese ideal porque no existe un modelo (Butler, 2007: 270). Sobre esto, Butler afirma:

Y como no hay una esencia que el género exprese ni un ideal objetivo al que aspire, y puesto que el género no es un hecho, los distintos actos de género producen el concepto de género, y sin esos actos no habría ningún género. El hecho de que sean ficciones culturales queda disimulado por lo creíbles que son, y especialmente por las sanciones que acompañan al hecho de no creer en ellas. (2007: 272)

Dentro de estos actos, el lenguaje ocupa una posición fundamental, pues el acto discursivo es algo ejecutado (performato), y por tanto presentado ante un público y sujeto a interpretación, y también lingüístico (Butler, 2007: 31), y por tanto sometido a la limitación cognitiva que lleva a cabo el lenguaje: en palabras de Ludwig Wittgenstein, «Los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje» (Wittgenstein, 2009: 105). De hecho, Monique Wittig considera el lenguaje una serie de actos, repetidos a lo largo del tiempo, que crean efectos de realidad que a veces se consideran erróneamente como hechos. Dentro del género, la práctica repetida de nombrar la diferencia sexual habría creado una apariencia de separación natural (Butler, 2007: 231).

El sistema de lenguaje que articula esta forma de pensar puede llegar a ser peligroso, pues los conceptos, categorías y abstracciones pueden desatar una violencia física y material contra los cuerpos que organizan e interpretan. El discurso abstracto crea así una forma de actuar material y verdaderamente sobre nuestros cuerpos y mentes, lo cual es una forma de dominación (Butler, 2007: 233). Esta forma de construir el género no solo es indeseable por estar basada en un sistema de opresión y en dinámicas de poder, en los que necesariamente hay un sector de seres desfavorecidos que sufren por ese motivo; se trata de una estructura mental que puede llegar, y llega efectivamente, a provocar daño físico y emocional a quienes en determinados contextos contravienen las normas de género instauradas por esas estructuras de poder.

Por tanto, la capacidad performativa del género posee una clara vertiente constrictiva: si una actitud subversiva se presenta ante la sociedad, recibe una crítica y probablemente sea abandonada por parte del individuo. Esto a la larga lo constriñe en un marco que él mismo no ha elegido voluntariamente, sino que le ha sido impuesto y ha pasado a formar parte de su propia identidad: la crítica antes mencionada, que puede darse de distinto modo y provenir de diversas fuentes, puede llegar a tener un efecto corporal. La vertiente productiva, sin embargo, implica que a través de la percepción de actos subversivos de género, una persona puede conocer otras formas de ser y quizá

adoptarlas, es decir, realizar actos performativos que acaben por transformar su propia identidad de género.

Butler se llega a preguntar qué tipo de actuación podría llegar a mostrar que la materialidad del cuerpo que conforma el género no es una causa, sino un efecto del propio género, pues este exige una actuación reiterada que consiste en volver una y otra vez a experimentar los significados determinados socialmente. Si entendemos así el género, pronto nos daremos cuenta de que es una temporalidad social constituida (Butler, 2007: 273-274), y podemos intentar que el alumnado llegue a una conclusión parecida mediante algunas actividades performativas de enseñanza-aprendizaje. La observación de los estereotipos de género en el ciclo troyano puede llevar a razonar cómo han cambiado los ideales de género desde la Antigüedad, y a partir de ahí deducir que el género no es un ideal estable y, por tanto, es una entidad mutable.

La teoría feminista ha estado afirmando que la sexualidad y el género siempre se construyen dentro de lo que determinan el discurso y el poder, y este último está impregnado, al menos parcialmente, por convenciones culturales heterosexuales y masculinas (Butler, 2007: 93). Según Butler, la univocidad del sexo, la coherencia interna del género y el marco binario para sexo y género son ficciones reguladoras que forman parte de estos regímenes opresivos de poder. Y precisamente la consciencia de que estas facetas de la identidad humana no son una «verdad» natural, sino que son significaciones realizadas performativamente, puede llevar a que se extiendan las interacciones subversivas y las parodias del género (Butler, 2007: 99). Butler, de hecho, se llega a preguntar si es posible alterar y desplazar estas nociones de género que están naturalizadas y fosilizadas, «[sustentadas por] la hegemonía masculina y el poder heterosexista, para problematizar el género movilizándolo activamente» (Butler, 2007: 99).

Esta forma de deconstruir el género a través del lenguaje, en fin, no queda en el plano de la especulación teórica: a través de teorías estéticas como la de Erika Fischer-Lichte, permea al mundo del arte. Teniendo en cuenta que desde los años setenta podemos encontrar manifestaciones artísticas en las que el artista, a través de su acción creadora, se convierte en su propia obra (Fischer-Lichte, 2011: 35-36), no es de extrañar que un procedimiento parecido tenga lugar, por analogía, en el ámbito de la literatura. Y como veremos a continuación, la performatividad de género, llevada a cabo mediante la lectura de textos literarios, es un recurso que posee un gran valor pedagógico.

2.2 La lectura como acto performativo

Dada la estrecha relación que existe entre el lenguaje y la construcción del género, la literatura, como representación artística, ha de ser un espacio apropiado donde encontrar esos resquicios en las *performances* de género de los que habla Butler.

Para comprender cuál es la relación entre la literatura y la performatividad es necesario atender en primer lugar a la estética de la performatividad propuesta por Erika Fischer-Lichte. Una *performance*, en arte, supone una alteración de la relación tradicional entre sujeto y objeto, entre artista y obra. En el acto performativo todos los participantes están involucrados, tanto el artista como los espectadores: esta clase de desajustes ponen en cuestión la distinción tradicional entre la estética de la producción, la estética de la obra y la estética de la recepción, y hacen que quede obsoleta (Fischer-Lichte, 2011: 36-37). Es necesaria, por tanto, una estética de la performatividad que se haga cargo de las peculiaridades de esta forma de entender el arte en general y la literatura en particular.

Un ejemplo de la performatividad en la literatura podría ser la novela laberíntica, donde el lector se convierte en autor, pues la obra literaria posee materiales que el lector puede combinar a su antojo y crear así una obra nueva y única. Sin embargo, la manifestación más genuina de la performatividad literaria es el recitar, la lectura en voz alta: la poesía, por ejemplo, es un texto hecho para recitarse y se ofrece a ser recitado constantemente, ya sea de forma completa o parcial. Este género, por tanto, tiene la característica intrínseca y la necesidad de ser re-citado para realizarse (González, 2016: 86). Esto es especialmente válido para los poemas homéricos, herramienta de trabajo de nuestra propuesta didáctica: estaban compuestos para ser recitados por un aedo ante un auditorio y se recomponían y reescribían una y otra vez en cada interpretación pública; no obstante, además de este origen performativo, su constante relectura hoy en día les sigue otorgando una nueva materialidad, nuevos significados en un nuevo contexto, que es precisamente lo que vamos a hacer en el aula. De hecho, Erika Fischer-Lichte relata una experiencia performativa relacionada con los poemas homéricos en su *Estética de la performatividad*: en 1986, la compañía Angelus Novus llevó a cabo una lectura de la *Ilíada* por turnos, pero sin interrupciones, durante veintidós horas. El acto, titulado *Homer lesen [Leer a Homero]*, se celebró en un teatro vienés, y los asistentes tenían a su disposición ejemplares de la *Ilíada* en las salas aledañas a donde se estaba llevando a cabo la lectura para que pudieran, si lo deseaban, leer el poema individualmente. Esto

marcaba claramente la diferencia entre leer el texto y escuchar la voz de los actores, la lectura pública, una realización escénica. La literatura se estaba presentando como una performance, y la percepción de los participantes quedó modificada por la escucha del texto a través de otras voces humanas, por el tiempo durante el que se prolongó la lectura (Fischer-Lichte, 2011: 41).

Por otra parte, Bajtín afirma que todo enunciado es en sí un diálogo de ideas y conceptos que pertenecen a distintos frentes ideológicos, por lo que los actos y, sobre todo, los discursos performativos son también ideológicos y portadores de formas de pensar opuestas entre sí. Esta contraposición, que supone un choque, es la creadora de novedad. Y la repetición de un texto de forma diferente, la iterabilidad, nace precisamente de la negociación entre las distintas ideologías y discursos que se hallan en el enunciado (González, 2016: 92). Por ello, la lectura en voz alta de textos supone la pronunciación de un discurso performativo, pero además proponemos hacer explícito al alumnado el dialogismo que en ella va a tener lugar por medio de la tertulia dialógica. Este modelo de trabajo supondrá una verbalización, una *performance* de los pensamientos subjetivos que hayan creado con respecto al texto leído. En este sentido, la capacidad de materialización de lo performativo que puede tener una aproximación dialógica a la literatura hace de ella un lugar privilegiado para trabajar el género.

Según recoge Butler, Foucault sostiene que la acción del mecanismo de represión de las actitudes que se salen de la norma de género es prohibitiva y generativa al mismo tiempo. Cuando el cuerpo femenino intenta emanciparse de esa ley, al principio se transforma sin quererlo en otra manifestación de esa ley, que de entrada parece subversiva, pero está condenada a amplificar y reproducir la ley. La subversión, por tanto, solo es posible dentro de los mismos términos de la ley, en las opciones que aparecen cuando la ley se vuelve contra sí misma y produce mutaciones inesperadas (Butler, 2007: 196). De cara a la literatura, este fenómeno podría materializarse en aquellos actos que, dentro de la ley paterna, suponen una modificación de la misma, aunque esta tenga el final trágico que los autores les otorgaron para que sirvieran de contraejemplo mítico. La lectura de estos pasajes por parte del alumnado (los de la reina Dido o la reina Camila en la *Eneida*, por ejemplo), puede crear, no obstante, una brecha en la repetición de sus actos performativos que cause a su vez una crítica a su propio yo. De este modo, la fase inicial de los actos performativos subversivos, aquella en la que

tienen lugar dentro de la ley paterna, quedaría ya trascendida hacia nuevas posibilidades.

Foucault piensa, en esta misma línea, que la sexualidad siempre está dentro de las matrices del poder y que siempre se crea o se construye dentro de prácticas históricas discursivas concretas (Butler, 2007: 202). Los textos, como elementos discursivos, también entran dentro de estas matrices, son fruto del contexto cultural y de la estructura mental y de poder que les ha dado origen, por lo que contribuyen a perpetuarlos. Buscar, por tanto, los resquicios no normativos en los textos y leerlos como actos performativos dentro del aula puede ser una herramienta poderosa para configurar el género de una manera distinta a la que imponen, aún hoy, las estructuras de poder. Esto podría enmarcarse dentro de los planteamientos políticos de Monique Wittig: para esta autora, el reto consiste en adueñarse del lenguaje como medio de representación y producción y tratarlo como el instrumento que constantemente construye los cuerpos y que precisamente debería utilizarse para deconstruirlos y reconstruirlos después fuera de las categorías opresoras del sexo (Butler, 2007: 248).

Esta construcción y deconstrucción es un elemento intrínseco al discurso performativo literario: se trata de un acto ambivalente, pues puede entenderse desde diferentes perspectivas, todas ellas válidas (González, 2016: 80). Esto lleva, una vez más, a la tertulia dialógica como herramienta didáctica apropiada para llevar al aula el discurso performativo, pues todas las opiniones que se vierten durante su desarrollo son válidas, en la medida en que responden a la percepción individual, y por tanto respetable, del texto. Asimismo, cuanto tenga lugar durante nuestra experiencia docente a nivel de género va a ser o bien de deconstrucción del yo, o bien de creación de una nueva identidad, si el individuo es más introspectivo o lleva más tiempo en un proceso como este. La literatura siempre ha de suponer una posibilidad para la imaginación de mundos y la ampliación del conocimiento, y por tanto para la ideación de nuevos modos de ser y de actuar.

2.3 La educación literaria, una herramienta para la construcción de la identidad

Para que el alumnado pueda adquirir una autonomía lectora es necesario, según Joan Carbonell, que entienda las lecturas, disfrute de ellas y sea capaz de emitir un juicio crítico, y para ello hemos de demostrarle que muchos de los mensajes que transmite la literatura en general, y la latina en particular, son aún vigentes, y que

además nos ayudan a conocer el progreso cultural y humano de nuestra civilización (Carbonell, 2000: 6-7). Mostrar esto al alumnado pasa por acercar los textos antiguos a su realidad cotidiana, y una posible forma de llevar esto a cabo es presentar las implicaciones sociales y morales que en ellos aparecen, entre las que se cuenta, enmarcada sin duda dentro de la construcción de la identidad individual, la problemática de género. Mediante esta táctica podemos facilitar la identificación del alumnado con las situaciones y los personajes, actitud que acerca al lector extraordinariamente al texto, pues ya no solo está interpretándolo, sino que, en cierto modo, está viviendo a través de él.

Y es que, según expone José González, los personajes ocupan roles en la novela y en la forma de vida que el texto narra, y estos roles se transmiten de la ficción a la vida real mediante las analogías que realiza el lector con personas reales e incluso consigo mismo. Los conocimientos y concepciones del mundo del alumnado determinan en gran medida la construcción de los personajes de ficción, pues completa los espacios vacíos que dejan las narraciones y, por tanto, crean personajes por repetición, en base a su visión del mundo, a lo que ya tienen creado en su imaginario (González, 2016: 96-97). Esta recepción y creación simultánea de los textos es, como puede observarse, una forma de performatividad, y por tanto puede perpetuar o destruir las marcas de género que el texto contiene.

Por eso, para trabajar el género y la educación literaria a un tiempo, a la hora de seleccionar los textos hemos considerado oportuno que muestren representaciones de personajes femeninos de muy variada índole, desde los más normativos y tradicionales de Homero hasta las doncellas guerreras y reinas poderosas de Virgilio. El proceso de identificación con unas y otras mujeres puede ser parte de una deconstrucción de su propia identidad, ya que mediante la lectura comprobarán hasta qué punto los valores que unas y otras encarnan se manifiestan en sí mismos; pero al mismo tiempo, el análisis de los distintos tipos de descripciones puede llevar a cada individuo a observar las convenciones discursivas ligadas al género, e incluso a cuestionarse su propia forma de utilizar el lenguaje.

Como hemos podido comprobar, el discurso en general y la literatura en particular son elementos transmisores de las estructuras de género, y por tanto suponen una herramienta de gran valor para trabajar en el aula esta parte de la construcción de la identidad. La investigación docente, asimismo, ha demostrado que la literatura, como

forma de comunicación social, posee cualidades para la formación estética, cognitiva, afectiva y lingüística del individuo, y abre las puertas a la interpretación de la realidad y de la experiencia. Que el alumnado se dedique a la lectura subjetiva (y no al tradicional comentario de texto, que lo vuelve una especie de “experto a destiempo”) le permite desarrollar una relación activa con los textos (Margallo, 2011: 172), relación que se basa, en gran medida, en su vivencia de los mismos.

El objetivo principal de la educación literaria, por tanto, no debería ser formar a un alumnado lector especialista, sino a un alumnado con hábitos de lectura consolidados que pueda comprender textos literarios variados, y para ello es necesario cambiar de rumbo en la didáctica de la literatura (Margallo, 2011: 168), tanto en literatura hispánica como universal, lo que incluye la literatura antigua. Hasta hace poco tiempo, la literatura se enseñaba a través de la estética de la producción y de la obra; es necesario, si queremos formar lectores autónomos, aproximarnos a la estética de la recepción y a la estética de la performatividad. Y es que, según afirma Margallo, los contenidos escolares han de reorganizarse para este fin en torno al eje de la interpretación (Margallo, 2011: 168).

Por otra parte, en los últimos años se han incorporado a la didáctica de la literatura enfoques externos que atienden a las dimensiones sociales y éticas de lo literario (Margallo, 2011: 172), enfoques que permiten al alumnado vivenciar la literatura de forma más cercana todavía a su propia realidad, y que precisamente hemos adoptado para nuestra actividad, pues la perspectiva de género es una parte fundamental de las relaciones personales y sociales.

Además de estas nociones generales sobre el género y la educación literaria, a la hora de trabajar estas dos áreas en la asignatura de Latín es necesario tener en cuenta algunas particularidades que posee esta materia. Si bien puede parecer un ejercicio un tanto extraño por la distancia histórica y lingüística que nos separa de la literatura latina, la aproximación que el alumnado hace a ella es idéntica a la que llevaría a cabo con cualquier otra obra de literatura universal, pues siempre se trabaja con traducciones a la hora de leer textos extensos (Carbonell, 2000: 2).

Uno de los elementos fundamentales a la hora de seleccionar textos para trabajar la literatura clásica, y que ha sido tenido muy en cuenta a la hora de plantear este trabajo, es la importancia de que las lecturas permitan confrontar el modelo cultural latino con el nuestro propio (Carbonell, 2000: 11). Esto facilita la labor de aproximación

de los textos antiguos a la realidad actual, y en nuestra propuesta concreta ayuda a crear un punto de referencia sobre el que trabajar la identidad de género. En este sentido, y especialmente en Latín, aunque esto es aplicable al estudio de cualquier literatura nacional, establecer relaciones entre la obra literaria y su contexto no debe ser un fin en sí mismo, sino una herramienta que nos permita realizar una comprensión más profunda del texto literario (Margallo, 2011: 174). Conocer el contexto cultural en el que fue escrita la obra se hace esencial para la interpretación profunda del texto, y por tanto se vuelve una herramienta muy útil para el alumnado.

Por otra parte, no es imprescindible que el alumnado lea obras completas, y mucho menos las que pertenecen a la literatura antigua, normalmente llenas de pasajes retóricos cuya sensibilidad estética no se corresponde con la nuestra (Carbonell, 2000: 11). Aunque en la propuesta didáctica que presentamos el objetivo principal no sea conocer una obra concreta, es cierto que el hecho de proporcionar al alumnado pasajes breves responde, en parte, a esta misma voluntad de facilitarle la lectura y, sobre todo, hacerla más placentera. Además, proponer fragmentos puede despertar el interés del alumnado hacia las obras en las que aparecen e incluso llevarle a una lectura autónoma del texto completo.

Es importante, por último, que la clase de literatura sea un intercambio de opiniones sobre los textos leídos, opiniones, eso sí, que no se reduzcan a las meras impresiones personales, sino que estén bien fundamentadas en los aspectos teóricos (Carbonell, 2000: 11). Y es que la interpretación de los textos no se presta a ser transmitida, sino que debe construirse, de modo que una clase magistral no es apta para enseñar a comprender un texto. Es necesario un contexto significativo donde la puesta en marcha de la interpretación permita una apropiación crítica de la cultura (Margallo, 2011: 180). Por ejemplo, la discusión literaria, metodología elegida para nuestra actividad, ha demostrado ser una estrategia muy potente para desarrollar la sensibilidad hacia los elementos constructivos de los textos, pero también hacia sus valores estéticos y morales. Se trata de construir colectivamente el sentido de las obras sobre las que se debate: se confrontan las lecturas individuales y el alumnado debe basarse en el texto para sustentar sus interpretaciones.

Esto nos lleva a otro de los elementos esenciales de la performatividad y la literatura: la lectura en voz alta. Hemos anticipado más arriba con el ejemplo de *Homer lesen* la importancia que la lectura en voz alta, la pronunciación y percepción del texto a

través del canal auditivo, tiene dentro del acto performativo. Daniel Pennac, en su obra *Como una novela*, escribe:

El hombre que lee en viva voz se expone del todo. Si no *sabe* lo que lee, es ignorante en sus palabras, es una calamidad, y eso se nota. Si se niega a habitar su lectura, las palabras no pasan de letras muertas, y eso se siente. Si llena el texto con su presencia, el autor se retracta, es un número de circo, y eso se ve. El hombre que lee en viva voz se expone absolutamente a los ojos que lo escuchan. (Pennac, 1993: 168)

Ese «número de circo» del que habla Pennac podría interpretarse precisamente como un acto performativo: el lector en voz alta está dando vida al texto, adueñándose de él y creando algo nuevo en un acto imprevisible, destructor y creador.

Pero leer en voz alta posee también beneficios en el nivel de la educación literaria, pues incluso en los cursos superiores ayuda al ampliar el vocabulario y el repertorio lingüístico del alumnado, lleva a todo el grupo a compartir referencias lectoras comunes y así construir su cultura, incita a la lectura autónoma si se leen fragmentos (como es nuestro caso) y, por último, da pie a la realización de otras actividades de extensión de las lecturas (Colomer, 2010: 75), como la tertulia literaria dialógica. Y leer en voz alta también supone una forma de lectura distinta a la lectura argumental, la que lleva simplemente a conocer el final de la historia (Margallo, 2011: 172). Los lectores de esta actividad han podido realizar varias lecturas con distintos fines: la primera, en voz alta, era más identificativa, pero posteriormente se han adentrado en los textos en busca de rasgos de género, descripciones alternativas, intenciones comunicativas del autor que no habían buscado en la primera lectura.

Hemos podido comprobar, por tanto, de qué manera entran en contacto la performatividad de género y la educación literaria, por qué su conjunción posee grandes posibilidades didácticas y cómo puede materializarse la teoría en una propuesta práctica. No obstante, hasta el momento nos hemos centrado en la lectura como base de la educación literaria, y consideramos que dentro de esta competencia la creación debe estar presente.

La acción creadora que pueda surgir de la deconstrucción del género ha de fomentarse, pues, dentro del aula, por lo que la actividad de lectura y tertulia dialógica que hemos ido anticipando se complementa con un ejercicio de creación. La cultura se entiende como un espacio, así que empujar o forzar sus límites es, a ojos de José González, un acto performativo (2016: 83). Traspasar los umbrales mediante la

creación, mediante la modificación consciente de las estructuras culturales, tal y como planeo hacer en mi proyecto, puede ser una forma de colocar al alumnado en la liminalidad, en los espacios de peligro para la norma que suponen los límites de la cultura y donde, por tanto, se producen los cambios más significativos. Así, el grupo, mediante la modificación de un mito, podrá construir a partir de la deconstrucción que haya llevado a cabo durante la lectura y la tertulia dialógica.

Pero en el ámbito del género y de la cultura, pasar una frontera o límite significa a menudo ser sancionado, pues los límites van ligados a las prohibiciones morales y a las leyes (González, 2016: 84). Traspasar el umbral conlleva peligros desconocidos para el que lleva a cabo la acción, así que empujar al alumnado a esta clase de acciones puede ser perturbador e incómodo. Por ello es necesario operar con cautela, insistir en la validez de todas las opiniones, en que nadie va a ser juzgado por ellas: crear, en definitiva, un espacio seguro en el que el alumnado pueda expresarse, si no con total libertad, sí con más confianza que en otros espacios públicos.

La escritura literaria, además de una manera de promover la parte creadora de la performatividad, es otro de los ejes de la educación literaria. Animar al alumnado a escribir, usando la manipulación ingeniosa de formas lingüísticas o imitando modelos expresivos, contribuye a que este adquiera conciencia de los mecanismos del discurso literario (Margallo, 2011: 180-181). En nuestro caso, la actividad de creación animaba a modificar un mito, lo cual podía significar tanto imitar el estilo en el que originariamente fue escrito (tomando como modelos los textos proporcionados durante la actividad y durante el curso) como tomar el contenido o el planteamiento del mismo y realizar una creación original.

De esta manera, pues, se constata la validez y la pertinencia de trabajar el género y la educación literaria a partir de actos performativos literarios que se lleven a cabo en las aulas. La estética de la performatividad proporciona los cauces adecuados para enfocar la didáctica de la literatura desde esta perspectiva, que no descuida el componente de construcción de la identidad de género.

2.4 La interpretación de género de la literatura clásica

Según Teresa Colomer, la lectura de los clásicos contribuye a crear identidad porque ofrece un sentido de pertenencia colectiva, pues estas obras son un enlace que teje sociedades y a través de la literatura los adolescentes comienzan a compartir

referentes lingüísticos, artísticos y culturales con las generaciones anteriores (Colomer, 2010: 98). Esto resulta especialmente válido si trabajamos con literatura latina, pues estamos ofreciendo al alumnado las bases artísticas e ideológicas del mundo occidental, los referentes últimos de muchos de los productos culturales de los que disfrutamos hoy en día. Con la lectura de estos textos estamos invitando al alumnado, en fin, «a entrar en el juego imaginativo de la humanidad» (Colomer, 2010: 100).

Sin embargo, en esta propuesta la educación literaria va de la mano de la construcción de la identidad del alumnado, y los textos antiguos suponen una herramienta con grandes posibilidades pedagógicas para ambos fines.

Más arriba hemos hablado de la posibilidad de modificar las estructuras de género fosilizadas y promovidas por el poder masculino. Nancy S. Rabinowitz, en su prefacio a la obra *Feminist Theory and the Classics*, se formula una pregunta similar, aunque desde un punto de vista distinto. En este caso, en lugar de cuestionar cómo sería posible realizar una movilización desde el feminismo o desde la teoría filosófica, se plantea qué puede aportar la disciplina de la Filología Clásica, otra de las vertientes de este trabajo, a esta problematización del género.

De entrada, parece que la teoría feminista tiene mucho más que ofrecer a la Filología Clásica que a la inversa. Las clásicas están transidas de una masculinidad opresora, tanto en la selección de los textos que forman el canon y la crítica tradicional como en la propia sociedad que es objeto de estudio y cuya ideología, casi inevitablemente, ha estado vertebrando esta disciplina. Asimismo, la autora afirma haber sido testigo de una devaluación de la teoría en este campo: esta se contrapone en muchos círculos académicos a una «metodología rigurosa» de análisis textual, lo que significa que las corrientes de interpretación literaria que proponen puntos de vista distintos, ajenos a la crítica tradicional, como los estudios de género, son en ocasiones menospreciados. Se les acusa de falta de rigor, y este menosprecio va de la mano del denuesto de los problemas de raza, poder y género (Rabinowitz, 1991: 3-4).

Por este motivo, dentro de la Filología Clásica algunas preguntas, entre las que se encuentran las relativas al género, tienden a no ser formuladas. Por supuesto que los estudiantes o investigadores que lean por su cuenta podrán plantearse estas cuestiones, pero el estado de cosas, al menos hasta los últimos años, no animaba a que esto sucediera en el aula. Y es que el espacio de la clase también es un campo de batalla, pues el estudio de las clásicas no solo ha constituido el canon y ha dado forma a los

textos, sino que ha creado generaciones de estudiantes y profesores que instilan los valores masculinos de la Antigüedad (Rabinowitz, 1991: 4-5). En vista de todo esto, Rabinowitz propone que enseñemos al alumnado de qué manera los problemas de género son relevantes a la hora de entender la Antigüedad, la lengua latina y la cultura, teniendo en cuenta la semántica y la pragmática, la marca de género de la que habla Monique Wittig, y analizar así las derivas del poder que influyen en el lenguaje (Rabinowitz, 1991: 7). Y, a la inversa, proponemos aplicar lo aprendido a través del análisis del mundo antiguo a la actualidad, para quizá ofrecer al alumnado una perspectiva distinta, comparada, sobre la actual construcción del género y las dinámicas de poder que en ella intervienen.

F. Lillo, en esta línea de trabajo en el aula, propone la posibilidad de explotar pedagógicamente las diferencias culturales entre la sociedad que muestran los textos antiguos y la actual (Lillo, 2013: 65). Más aún, además del plano exclusivamente social, puede trabajarse sobre el plano literario: ¿cuál es el tratamiento literario que se da a los personajes femeninos en los textos antiguos? ¿Qué diferencia hay entre esta forma de hacer literatura sobre mujeres y la actual? De este modo, que intentamos implementar en nuestra propuesta didáctica, el alumnado accede al mismo tiempo a un conocimiento significativo y profundo sobre el funcionamiento de los textos literarios y a un descubrimiento de la situación de la mujer en el mundo antiguo que le permitirá comprender también la del mundo actual.

En lo que respecta al contenido literario concreto de esta propuesta didáctica, el ciclo troyano, la crítica tradicional de la Filología Clásica toma una orientación determinada a la hora de definirlo dentro del marco del género épico: lo interpreta como una presentación de las grandes verdades humanas, al igual que la tragedia. Esta generalización está validando una experiencia muy concreta, la del varón libre adulto y no extranjero, y desdeña al mismo tiempo, por ejemplo, la del esclavo o la de la mujer. La historia de las mujeres ha estado invisibilizada en el relato y en la construcción histórica, por lo que sigue siendo necesario hacer a la mujer visible en todas sus dimensiones: política, económica, social, cultural... (Garrido, 2011: 31). Esto incluye, por supuesto, a la mujer en la literatura antigua, en cuya experiencia y punto de vista debemos poner el foco de atención. Con el enfoque de esta propuesta didáctica, en el que observaremos en el aula las distintas perspectivas de género que muestran los poemas épicos del ciclo troyano, pretendemos hacer al alumnado algo más consciente

de este sesgo al que constantemente se ve sometido, ofrecer otra luz con la que iluminar a la mujer antigua y, sobre todo, propiciar una reflexión sobre la construcción del género en su propia sociedad, en su mismo ser.

En este sentido, la mujer griega que muestran los poemas homéricos puede suponer un ejemplo claro de esta relación entre discurso y género. Estipular que el cuerpo materno (es decir, el destino biológico de la mujer como madre) es un fenómeno prediscursivo es una estrategia de encubrimiento de las relaciones de poder que crean esa idea de cuerpo materno (Butler, 2007: 194). En los poemas homéricos, donde los papeles de género están tan absolutamente delimitados y prefijados de esta forma pseudonatural, los personajes pueden interpretarse como un fruto de este sistema de pensamiento, de esta forma de crear la identidad humana. Así, Penélope, Andrómaca o Hécuba son una muestra del «sistema de sexualidad en el que se exige que el cuerpo femenino acepte la maternidad como esencia de su yo y ley de su deseo» (Butler, 2007: 194). Leer estos textos en contraposición con los de otros personajes femeninos no normativos que aparecen en las mismas obras hace patentes las expectativas de género de la Antigüedad, pues opone al modelo de conducta y al que supone un resquicio en la norma de género. Pero la distancia temporal y cultural que existe entre nuestros días y el contexto social que muestra la épica antigua facilita un extrañamiento por parte del alumnado, de modo que puede reflexionar sobre los valores que en ella aparecen desde la perspectiva que le otorga la distancia histórica antes de trasladarlos a su propia realidad.

El primer testimonio literario en el que un hombre manda callar a una mujer aparece en la *Odisea* de Homero: Penélope irrumpe en la sala en la que un aedo está narrando las vicisitudes de los guerreros griegos en Troya y pide que el artista cambie de tonada; su hijo Telémaco le espeta «Madre mía, vete adentro de la casa y ocúpate de tus labores propias, del telar y de la rueca (...) El relato estará al cuidado de los hombres.» (*Od.* I 325-364). Ese «relato» aparece en griego como «μῦθος» [*mythos*], voz que designa al discurso público acreditado y que en el mundo homérico es patrimonio exclusivo de los hombres (Beard, 2018: 16). Lo femenino y lo masculino en Homero se configuran como dos esferas distintas, la primera relegada al espacio privado del hogar, al trabajo de la lana, a la pasividad y al silencio; la segunda tiene a su disposición el espacio público, ostenta una virilidad heroica y posee la exclusividad de la palabra.

Presentar, por tanto, esta forma de entender el género ha de ser la base de nuestra propuesta didáctica, pues supone el punto de partida frente al que se construyen los personajes femeninos disidentes, las «grietas en el sistema» que queremos que formen parte de nuestro acto performativo literario. Una vez comprendidas las expectativas de género que el mundo antiguo en general y la Grecia arcaica en particular proyectaba hacia sus individuos, el alumnado estará preparado para entender la función simbólica que desempeñaban personajes como Circe o Calipso en la *Odisea*, mujeres que no se someten a la autoridad de un hombre y que, por tanto, viven aisladas de la civilización a pesar de su condición divina. Asimismo, el grupo podrá comprender la innovación ideológica que suponían personajes como Dido o Camila en la *Eneida*, que son representadas con cualidades y atributos impropios de los personajes femeninos de la épica y se pueden interpretar como fruto de un cambio de mentalidad en la sociedad romana.

Tal como señala González, «los actos de habla, las acciones corporales simbólicas o representaciones artísticas se tornan performativos en el momento en que son percibidos como una modificación de la realidad.» (González, 2016: 80). Así, por ejemplo, los personajes femeninos que Virgilio muestra en su *Eneida*, aunque a primera vista puedan parecer o incluso sean contraejemplos manifiestos del comportamiento esperable de una mujer, podían ser interpretados por una receptora del momento como subversiones, alteraciones de la norma, y por tanto adquirirían carácter formativo, capacidad de modificar su realidad de género. Podría esperarse que suceda lo mismo al traer el texto a nuestros días y a nuestras aulas, pues a pesar de los milenios que nos separan de la épica antigua, aún hoy podemos identificarnos con sus personajes y detectar similitudes entre sus actitudes y las nuestras. En palabras de Enrique Otón:

Recibimos la palabra legada como la que ilumina nuestro mundo, pero ella no es, sin más, ya nuestro mundo. Todo un universo conceptual y vivencial ha quedado modificado por el permanente pensar y actuar de los seres humanos. Pero es, en gracia a esa instancia, como cada uno puede reconocerse en los aspectos más propios e irrebasables de sí mismo. Al reconocernos, hallamos nuestra medida. También lo antiguo, lo clásico topan con su límite, pero tal circunstancia, lejos de postrarlos o reducirlos a la antigüedad ininteligible, precisamente porque su linde es también la nuestra, resulta que ambos mundos se funden en el solo continuo de la precariedad humana. (Otón, 1992: 116)

Si entendemos, no obstante, esa «precariedad humana» de la que habla Otón en un sentido positivo, no como una inestabilidad inquietante sino como una mudabilidad

llena de posibilidades creativas, podremos llegar a aprehender que la educación literaria en los clásicos, de la mano de la performatividad, son sólidos ladrillos que, a disposición del alumnado y del docente, ayudarán a ambos a construir (y deconstruir) su propia identidad.

La selección del corpus de textos

Hasta ahora hemos mostrado la importancia de la lectura en voz alta, de la creación de un hábito lector a través de una lectura libre y placentera, de la iniciación a los clásicos y de la influencia que estas acciones ejercen sobre la construcción de la identidad individual del alumnado. Es imprescindible, pues, tener todos estos elementos en cuenta a la hora de seleccionar los textos a trabajar en clase, pues el éxito de la propuesta depende en buena medida de que esta selección sea adecuada.

Partimos de la base teórica de que el aprendizaje, la adquisición de conocimientos, se produce cuando se crea una conexión entre la información nueva y los conocimientos y vivencias que el alumnado ya posee, y entonces el sujeto, a partir de esta conexión, modifica (amplía, matiza, profundiza, clarifica) su saber acumulado (Reyzábal *et al.*, 1994: 11). Los textos, por tanto, deben mostrar, en la medida de lo posible, situaciones o personajes con los que el alumnado se pueda sentir identificado, realidades humanas que hayan pervivido desde la Antigüedad hasta nuestros días.

En este sentido, la excesiva retórica y estilística que abunda en los textos antiguos, y muy especialmente en la épica, puede dificultar notablemente esta labor de identificación, de disfrute del texto. Desde el punto de vista didáctico, por tanto, conviene no pretender profundizar o analizar en exceso los textos, pues lo más importante es que el alumnado entre en contacto con las obras (Fernández, 2001: 223), de modo que consideramos conveniente trabajar sobre textos adaptados. El criterio ha sido eliminar del texto las partes que resultaran excesivamente superfluas (como determinados símiles homéricos que ocupan varios versos y distraen de la acción), pero manteniendo en la medida de lo posible los rasgos estilísticos de la épica, el carácter del texto.

Como el texto ha de ser el protagonista, y no su análisis, y un exceso de información o de retoricismo puede distraer la atención del alumnado, decidimos seguir las indicaciones de Lillo y, en lugar de ofrecer obras enteras, hacer una selección de fragmentos. Esto propiciará un primer encuentro del alumnado con una obra clásica, sin

agobios, y el estudiante siempre podrá volver a ella si ha recibido una buena impresión de algo que antes le parecía inalcanzable (Lillo, 2013: 65).

En cuanto al contenido de los textos, puesto que uno de los objetivos principales es el trabajo de la identidad de género, hemos decidido presentar pasajes de la *Ilíada*, la *Odisea* y la *Eneida* que incluyan una variedad considerable de personajes. En las primeras lecturas en voz alta, realizadas en el seno de una clase magistral en la que se presenta el ciclo troyano, aparecerán los personajes más hegemónicos: Aquiles y Agamenón, Héctor y Andrómaca y Penélope. Partiendo de la norma de género de la Antigüedad, avanzaremos por medio de la tertulia dialógica hacia los personajes femeninos no normativos: Calipso, Circe, Camila y Dido.

Una de las ideas esenciales que hay que tener en cuenta sobre los personajes no normativos que presentamos en la propuesta didáctica es qué representan dentro del imaginario griego y latino. Según el modelo de sociedad griego, todas las mujeres que transgredían su papel de género eran colocadas automáticamente en el papel de malvadas y perversas. Así, en la épica y en la tragedia griegas, cuando los roles de género se rompen o invierten generan personajes de conducta desordenada o monstruosa (Rodríguez, 2011: 79-80). Eso sucede en numerosos ejemplos míticos como el de Medea o el de Clitemestra, pero Calipso, Circe e incluso Penélope cuando se la presenta desde la perspectiva de los pretendientes son una muestra de esta inversión de roles. Las amazonas, lideradas en la *Eneida* por la reina Camila, son, en este sentido, el antisistema por antonomasia, pues forman una sociedad de mujeres cazadoras y guerreras, que invaden los espacios tradicionalmente masculinos: una barbarie que ha de ser destruida y sometida por el héroe varón (Rodríguez, 2011: 88-89).

La ninfa Calipso y la diosa Circe, en la medida en que viven sin un hombre, son amantes decididas y toman sus propias decisiones, son personajes que invierten las normas de género y por ello se las representa aisladas. Se las caracteriza como magas, criaturas hermosas, pero peligrosas: y es que la magia se consideraba aberrante, pues solo sirve a fines individuales, frente a la religión, que tiene un carácter colectivo. Se consideraba, por tanto, maléfica en esencia, y aunque era practicada indistintamente por hombres y mujeres, en la literatura aparece como patrimonio exclusivamente femenino: esto es un tópico literario cuya finalidad es el desprestigio y la marginalización de estas mujeres (Unceta, 2011: 318-320).

Dido encarna muchos elementos contrarios a lo que se podía esperar de una mujer romana: ejerce de líder de las tropas, tarea reservada a hombres; lleva la iniciativa en lo sexual; dicta leyes y, en fin, gobierna una ciudad (Pérez, 2011: 215). Aunque acabe siendo simbólicamente castigada, igual que todas las mujeres mitológicas que caen en el enamoramiento, su muerte recibe un tratamiento literario que rompe con la tradición épica y trágica: en lugar de suicidarse del modo tradicionalmente femenino, la horca (Loroux, 1984: 213), Dido se suicida con una espada, símbolo de la virtud heroica masculina, por lo que a este personaje Virgilio le otorga simbólicamente una categoría más cercana a la de cualquier otro héroe de la *Eneida*. Algo parecido sucede con Camila, reina de las amazonas, que no es descrita con los atributos tradicionalmente femeninos del adorno y la delicadeza, sino que aparece orlada de las características físicas del héroe masculino.

Todos estos personajes femeninos, por estas razones, suponen una subversión de los roles de género antiguos, y por tanto cabe la posibilidad de que en su época fueran leídos y percibidos como las brechas en el sistema de las que hemos hablado más arriba, es decir, que supusieran para las lectoras antiguas una inspiración para su propia vida, una forma de performatividad creadora de identidad. En cualquier caso, por medio de la nueva lectura que conforma esta propuesta didáctica, buscamos una impresión similar en el alumnado del presente, que a pesar de la distancia histórica, también está sometido a normas de género y también puede beneficiarse del ejercicio performativo que le brindan estos personajes subversivos. Así, la lectura performativa, que en este caso pone en contacto al alumnado con la transgresión femenina que muestran Homero y Virgilio, además de abrir una ventana a un género literario de varios milenios de vida, le está ayudando a apropiarse del futuro de su identidad y de su sociedad, de cuanto se vaya concretando performativamente a través del acto de leer.

3. Fase práctica de la propuesta

3.1 Contextualización

Centro

El IES Goya es un centro de gran tamaño: posee alrededor de 1.100 estudiantes matriculados y casi un centenar de docentes. El barrio en el que se sitúa es de nivel socioeconómico medio y su población está bastante envejecida: esto da lugar a un fenómeno particular, y es que el número de vías por curso en ESO es considerablemente

menor al de Bachillerato, ya que esta etapa atrae, por su oferta formativa, a numerosos estudiantes de zonas más alejadas de la ciudad. En Secundaria hay un porcentaje relativamente alto de inmigrantes de segunda generación, pero pocos recién llegados debido a las características del barrio en que se encuentra.

En este centro se llevan a cabo numerosas actividades de fomento de la cultura, como la promoción de la lectura que se lleva a cabo a través del Plan Lector y de los Premios Goya, además de la oferta del Programa Bilingüe Alemán, lo que contribuye a crear un ambiente vivaz y creativo. En relación con nuestra propuesta didáctica, merece especial mención la labor que se lleva a cabo desde la biblioteca: este espacio solía ser un lugar donde enviar al alumnado castigado, pero un grupo de docentes decidió transformarlo en el centro cultural del IES Goya. Tras una reorganización del espacio para permitir que los fondos estuvieran al alcance de toda la comunidad escolar con más facilidad, actualmente es un foco de promoción de la lectura, ya que constantemente se renuevan los títulos conforme a las peticiones del alumnado y las novedades editoriales de todo tipo, se organizan actividades temáticas (por ejemplo, el ciclo de literatura de fantástica y de terror) y se celebran tertulias literarias mensuales.

Todo ello sin duda contribuye a que el nivel de motivación del alumnado sea, en general, considerablemente alto, especialmente en los cursos superiores. Sin embargo, en ESO la situación es ligeramente distinta, pues las clases son mucho más numerosas que en Bachillerato y la diversidad es también mucho mayor, ya que hay un mayor porcentaje de alumnado inmigrante y de estudiantes que no necesariamente quieren continuar con sus estudios no obligatorios.

Aula

El aula donde fue puesta en práctica esta propuesta docente corresponde al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. El grupo lo forman veintisiete estudiantes procedentes de 4º A, B, C y D, ya que Latín, la asignatura en cuyo marco ha sido diseñada la propuesta, es una materia de opción dentro de las asignaturas troncales, de modo que en el IES Goya se crea un grupo *ex profeso* para esta asignatura. Esto genera una gran heterogeneidad a nivel académico y unas dinámicas de grupo muy concretas, ya que el grupo no se corresponde con un grupo-clase de referencia, sino que solo comparte aula durante las sesiones de Latín. Asimismo, la gran optatividad que oferta el IES Goya lleva a que el alumnado esté matriculado en distintas asignaturas optativas y, por tanto, en ocasiones a algunas sesiones por encontrarse en actividades

extraescolares (intercambios con Alemania, excursiones de la asignatura de Artes Escénicas...).

Son, en fin, un curso tan heterogéneo que no se puede generalizar sin caer en simplificaciones excesivas y excluir a buena parte de la clase. Un sector del grupo es considerablemente participativo, intenta responder a las preguntas de los docentes espontáneamente y muestra una buena disposición ante el trabajo; sin embargo, también hay alumnado que no muestra ningún interés hacia las actividades que se desarrollan en el aula, llegando incluso a no sacar el material. Se trata de un grupo hablador, aunque ese es el mayor problema de indisciplina que presenta, ya que en general este alumnado es bastante sensible a las llamadas de atención y el ambiente de trabajo suele mantenerse aceptable, pese a ser un grupo tan amplio y tan diverso.

Por otra parte, hay varios estudiantes con circunstancias personales complicadas que condicionan mucho su aprovechamiento de las clases (un alumno que reside en un centro de menores, y dos alumnas con graves problemas familiares). Requieren en ocasiones de pequeñas adaptaciones individuales no significativas, y concretamente las relacionadas con la temporalización de su evaluación (por ejemplo, concederles un plazo más amplio que al resto del grupo para entregar trabajos o cambiar fechas de exámenes). No obstante, es habitual que incluso el alumnado que no posee ninguna circunstancia problemática desatienda las tareas que le encomienda el docente y entregue tarde, si lo llega a entregar, el trabajo que se le ha mandado.

En un grupo tan heterogéneo como este, las estrategias docentes tradicionales, como las utilizadas por el profesor titular de la asignatura, provocan una polarización del grupo: el alumnado con más rendimiento o capacidades termina por recibir más atención que el resto. Parte de los estudiantes presentaban ciertas dificultades de aprendizaje o mostraban un desinterés claro, y estos recibían menos atención de la que probablemente deberían. Esto posiblemente es lo que ha ido causando poco a poco su desmotivación, su desinterés por la asignatura de Latín y, en fin, prácticamente el abandono de la misma, ya sea en forma de absentismo o de ausencia de trabajo.

3.2 Objetivos

Generales

Los objetivos de la asignatura de 4º de ESO se recogen en la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de Educación

Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, normativa que a su vez se enmarca en la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de la que forma parte el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que establece el currículo básico de ESO.

Para esta secuencia didáctica he seleccionado dos objetivos generales, ambos relacionados con la literatura y la cultura grecolatinas:

Obj.LT.9. Fomentar el conocimiento de la literatura latina y del pensamiento romano a través de la lectura, comprensión y análisis de obras o textos antiguos traducidos de los autores más relevantes, de distintos géneros literarios y de temática variada.

Obj.LT.10. Obtener y analizar información relevante del mundo latino a través de fuentes variadas y valorar los aspectos más significativos de la cultura y civilización romanas, para identificar, apreciar y proteger su pervivencia en nuestro patrimonio cultural, artístico e institucional, con especial atención al ámbito aragonés.

Estos objetivos, como puede observarse, atienden a la parte de comprensión lectora y adquisición de conocimiento que implica una actividad de lectura, pero no descuidan su vertiente de educación literaria, en este caso de aproximación a los textos antiguos.

No obstante, esta propuesta didáctica posee también un factor esencial de construcción de la identidad individual y de género del alumnado, por lo que incluimos también dos objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

Didácticos

Dentro de los objetivos didácticos podríamos establecer dos grupos distintos. El primero lo forman los que se centran en la vertiente de educación literaria y adquisición de contenidos culturales de la propuesta docente:

- Conocer la situación de la mujer en la Antigüedad grecolatina a través de textos épicos de Homero y Virgilio, y compararla con la actual.
- Valorar la pertinencia y el interés de la literatura antigua en la actualidad.

Los objetivos del segundo grupo, por su parte, corresponden a la faceta de la propuesta orientada a la construcción de la personalidad individual y la deconstrucción de los roles de género:

- Utilizar la lectura y el diálogo como medio de introspección.
- Comprender, a través de la lectura y el diálogo, que los roles de género son ideales mudables y responden a dinámicas de poder.

3.3 Contenidos

Los contenidos de la materia de Latín que vamos a trabajar en estas actividades corresponden principalmente al Bloque 5, que lleva por título «Roma. Historia, cultura y civilización». Dentro del contenido «Vida cotidiana. La familia romana.» incluimos la situación de la mujer en la Antigüedad, y en el apartado «Mitología y religión romana» situamos el marco literario del ciclo troyano, tanto en Homero como en Virgilio.

Asimismo, trabajaremos sobre el Bloque 6, «Textos», que incluye como contenido la lectura comprensiva de textos traducidos, y es lo que, dentro del currículo de Latín, se encuentra más cercano a lo que entendemos por educación literaria.

3.4 Metodología

Tal y como hemos explicado en el apartado teórico de este trabajo, consideramos que los actos performativos literarios poseen grandes posibilidades didácticas. Para utilizarlos como metodologías docentes es necesario crear estos actos en clase: nuestra propuesta es realizar diversos tipos de lectura en voz alta. Por un lado, el alumnado leerá en voz alta textos de personajes hegemónicos, femeninos y masculinos, en el seno de una clase expositiva-interactiva sobre el ciclo troyano donde se presentarán unos fundamentos sobre esta saga mitológica. En sesiones posteriores se realizará una nueva lectura en voz alta, esta vez de una antología de textos sobre personajes femeninos no normativos, lectura que irá acompañada de un diálogo en pie de igualdad entre el alumnado guiado por algunas preguntas de reflexión sobre los textos.

Puesto que la construcción de la identidad de género es un tema complejo, consideramos que la reflexión dialógica que siga a la lectura en voz alta debe estar

guiada por algunas sugerencias de reflexión que susciten un diálogo entre el alumnado. La intervención del profesorado, en cualquier caso, ha de ser mínima, y limitarse a lanzar las preguntas iniciales y moderar las intervenciones del alumnado. No se trata, por tanto, de una tertulia literaria dialógica como tal, ya que dada la complejidad del asunto a tratar creemos necesaria una pequeña orientación del debate, pero se acerca bastante a este formato de lectura colectiva.

Por otra parte, y como actividad final de esta secuencia, se utilizará la creación artística como método de trabajo. La realización de una obra, en el formato que cada estudiante elija, permitirá al alumnado expresar de forma productiva las posibles modificaciones en su forma de entender el género que hayan tenido lugar durante las actividades de lectura en voz alta y diálogo.

3.5 Actividades de enseñanza-aprendizaje y temporalización

Actividad 1: «La primera gran historia de Occidente»

La primera actividad de la secuencia didáctica supone una breve introducción al ciclo troyano, a sus personajes y a las acciones que en él se desarrollan. Asimismo, se presentarán las principales expectativas de género que aparecen en los poemas épicos para comenzar a fomentar la reflexión entre el alumnado antes de pasar al grueso de la secuencia didáctica.

Esta actividad, con una duración prevista de unos 45 minutos, consistirá en una exposición resumida y esquemática de los principales personajes y acciones del ciclo troyano por medio de la clase expositiva-interactiva. Lo que hace especial a esta actividad es que nos basaremos fundamentalmente en la lectura de textos traducidos y adaptados de la *Ilíada* y la *Odissea* (los textos leídos en clase pueden encontrarse en el anexo 1), textos que serán leídos en voz alta por parte del alumnado. En la medida en que el texto concreto lo permita (si se trata, como es el caso del encuentro entre Héctor y Andrómaca, de un diálogo entre varios personajes), se realizará una lectura dramatizada que facilitará la identificación del alumnado con los personajes y las situaciones.

Los textos elegidos presentan a los personajes principales del ciclo troyano, personajes que representan los valores heroicos y cumplen con las expectativas sociales del momento, por lo que sirven de punto de partida para exponer los roles de género de la Antigüedad y comenzar una reflexión sobre los mismos.

Actividad 2: «El huso y la lanza»

Esta actividad tiene una duración prevista de dos sesiones de cincuenta minutos.

Previamente a la realización de la actividad es necesario entregar al alumnado los textos con los que vamos a trabajar. Están dispuestos en un pequeño folleto diseñado con este fin (Anexo 2), impresos en dos folios DinA4 doblados por la mitad, de modo que parezcan, en la medida de lo posible, un libro. Si bien es conveniente invitar al alumnado a que lea los textos de forma individual antes de la sesión en la que se celebre la tertulia, estos van a ser leídos en voz alta durante la misma, por lo que no es imprescindible.

Al comenzar la primera sesión de la actividad es necesario crear un clima de igualdad que invite al diálogo y a la libre manifestación de opiniones, de modo que hay que disponer al alumnado en círculo, de forma que todo el grupo pueda verse las caras. A continuación, se expone el procedimiento a seguir: un alumno o alumna voluntario leerá en voz alta un texto. Después el alumnado podrá exponer sus impresiones sobre el mismo; es importante insistir en que todas las intervenciones, opiniones e ideas que tenga la clase serán válidas, pues el objetivo de la actividad es interpretar los textos individualmente, según las creencias y experiencias de cada uno, y posteriormente en grupo, enriqueciéndonos del diálogo. Una vez expresadas las distintas opiniones sobre el texto, se pasará a comentar las preguntas que se sugieren al final del mismo, orientadas a la reflexión sobre las características de género que se traslucen de los personajes y las situaciones.

Es necesario insistir también en la importancia de respetar a los compañeros y, sobre todo, de que las aportaciones de los docentes en esta actividad tienen el mismo valor que las del alumnado, y que lo único que buscan es motivar su participación, pero no son ideas que haya que creer a pies juntillas, pues también son fruto de interpretaciones individuales.

Este procedimiento de lectura-diálogo-reflexión sobre el género se repite con cada uno de los textos que forman la antología. Por su extensión, son necesarias dos sesiones para poder tratar todos los fragmentos y acoger con el tiempo suficiente el debate que se va generando. En el caso de que el diálogo origine una pequeña discusión, es importante dejar que el alumnado la desarrolle, siempre y cuando el tema no se desvíe de la interpretación del texto o de la reflexión que este suscite; esta labor de

moderación ha de ser llevada por los docentes, pero su intervención debe limitarse lo máximo posible.

La actividad, por último, terminará con las preguntas de reflexión final que cierran la antología, y se abrirá un turno de ideas para todo el que quiera aportar algo que se le haya quedado en el tintero.

Actividad 3: Creación

Consideramos que la creación es una herramienta que permitirá que todo el alumnado ejercite sus capacidades artísticas y al mismo tiempo proyecte sus pensamientos y reflexiones sobre los contenidos mitológicos y las nociones sobre el género adquiridos durante la tertulia.

Para poner en relación la realidad personal de cada estudiante y la mitología clásica, proponemos una actividad en la que cada alumno o alumna elija una escena o un personaje mitológico, ya sean de los vistos en clase o incluso de otros que haya descubierto por su cuenta, y lo modifique de la forma que considere oportuna, en el formato que elija. Podrán escribir un relato o un poema, realizar una ilustración, grabar un corto, componer una canción... El soporte y el medio son completamente libres.

El requisito fundamental, no obstante, es que se pueda identificar el mito que sirve de referencia o punto de partida, y que la modificación del mismo sea original. Se puede proponer, por ejemplo, que traigan un mito a la actualidad, que cambien el final de un relato o que modifiquen la actitud o las características de uno o varios personajes.

Como esta actividad va a realizarse, en la medida de lo posible, durante una sesión de clase, es necesario explicar al alumnado la actividad en la sesión anterior, de forma que puedan traer los materiales que necesiten para trabajar (como útiles de dibujo y cartulinas en el caso de que quieran realizar una obra pictórica) y vayan pensando en la idea que van a plasmar. Se pedirá, por último, que las creaciones que sean más complicadas de interpretar vayan acompañadas de una breve explicación.

Al finalizar la sesión, el alumnado que haya terminado su obra podrá entregarla, y quienes necesiten más tiempo porque su creación es más laboriosa podrán terminarlo por su cuenta y entregarlo en una fecha acordada.

A la hora de diseñar esta actividad consideramos la posibilidad de pedir expresamente al alumnado que modificara los mitos en un aspecto relacionado con el

género, para así intentar evaluar la consecución de los objetivos relacionados con este aspecto. Sin embargo, creemos que dar libertad absoluta en la ideación nos permitirá evaluar esto con más exactitud, pues la presencia o ausencia de creaciones que exploren espontáneamente aspectos de género nos mostrará si, a partir de la tertulia literaria que acabarán de realizar, este es un tema que preocupe al alumnado o haya despertado su interés.

3.6 Procedimientos de evaluación

Tal y como está planteadas las actividades, en todas ellas la evaluación se realizará al mismo tiempo sobre el aprendizaje de los contenidos y sobre el efecto en la concepción del género.

La observación directa de la actividad 1, «La primera gran historia de Occidente», en la medida en que supone una primera toma de contacto con el ciclo troyano, la lectura en voz alta y la problemática de género, servirá de evaluación inicial. Puesto que es el primer paso de la secuencia didáctica, no puede evaluarse todavía la consecución de los objetivos planteados, pero las intervenciones del alumnado sí podrán proporcionar información valiosa sobre sus conocimientos iniciales de mitología, sobre sus hábitos lectores y sobre sus creencias sobre el género.

La actividad 2, la tertulia literaria que lleva por título «El huso y la lanza», será evaluada por medio de una rúbrica que valorará tanto los objetivos de educación literaria y adquisición de contenidos mitológicos como los relativos al trabajo de la identidad de género, y se aplicará a las intervenciones del alumnado durante la tertulia. Dado que esto podría condicionar e influir en la actitud del alumnado, lo cual sería contraproducente para crear un ambiente de clase que permita la libre expresión de ideas y la introspección sobre la propia identidad, esta actividad será evaluable, pero no calificable.

Por último, la actividad de creación se evaluará también mediante una rúbrica que tenga en cuenta todos los objetivos de la propuesta didáctica, y que será aplicada a las creaciones de la clase. Puesto que el formato de las obras es libre, los únicos aspectos formales que se valorarán serán la limpieza y el orden en la presentación.

3.7 Materiales

El recurso material fundamental que se necesita para estas actividades es, por supuesto, el texto. Las lecturas correspondientes a la actividad 1 serán entregadas en

fotocopias al principio de la clase; las que corresponden a la tertulia literaria de la actividad 2 están maquetadas en un folleto que será entregado en la sesión anterior a la de la realización de la actividad. Estos textos, cuya elección ha sido justificada en el apartado teórico, han sido traducidos directamente del griego y del latín por la autora de este trabajo. La adaptación de los mismos de una edición en castellano, debido al retoricismo que estas suelen tener en imitación al estilo original de Homero y Virgilio, habría resultado más complicada que realizar una traducción directa del original. Manejar el texto en griego y en latín, asimismo, permitió elegir el vocabulario adecuado, huir de un hipérbaton excesivo y eliminar las partes superfluas que puedan distraer a los lectores. La edición de la *Ilíada* y de la *Odisea* manejada ha sido la de T. W. Allen (1978-1980), y la de la *Eneida*, de G. B. Conte (2011).

Para la actividad 3 pueden necesitarse útiles de dibujo y pintura (papel, rotuladores, lapiceros, gomas...), así como papel y bolígrafo, dependiendo del tipo de creación que cada estudiante quiera hacer.

En cuanto a los recursos espaciales y organizativos, para la tertulia literaria es imprescindible que docente y discentes se coloquen en círculo, por lo que el aula donde vayan a llevarse a cabo las actividades debe permitir esta distribución de los asientos. También es necesario que haya mesas donde se pueda escribir y dibujar cómodamente durante la actividad de creación.

3.8 Evaluación de la propuesta

Además de la consecución de los objetivos de aprendizaje, evaluada mediante los instrumentos mencionados en el apartado 3.7 de este trabajo, la propuesta incluyó una evaluación por parte del alumnado de las propias actividades. Esta evaluación se realizó después de la última sesión mediante un cuestionario anónimo que el alumnado entregó junto con la creación de la actividad 3. Las preguntas de las que constaba este cuestionario eran las siguientes:

- ¿Cuál es la actividad que más te ha gustado de todas las que hemos realizado? ¿Por qué?
- ¿Y la que menos? ¿Por qué? ¿Qué cambiarías?
- ¿Te gusta leer? ¿Qué te ha parecido esta forma de trabajar la literatura en clase?

- ¿Crees que ha cambiado tu forma de entender a los personajes femeninos en la literatura? ¿Crees que eso puede influir en tu vida diaria?
- Espacio para que hagas cualquier comentario o sugerencia sobre las actividades que hemos realizado.

Las respuestas a estas preguntas, que analizaremos a continuación, constituyen un *feedback* muy valioso que nos ha servido para detectar problemas en el diseño de las actividades, pero también para comprobar en qué medida las metodologías escogidas han resultado adecuadas para los objetivos que queríamos alcanzar.

3.9 Reflexión sobre la puesta en práctica

Desarrollo de las sesiones

La primera de las sesiones, la correspondiente a la actividad 1, fue quizá la menos interesante, ya que era la que menor participación del alumnado preveía. Debido a los requisitos de adquisición de contenidos que desde la tutorización de prácticas nos fueron impuestos, no obstante, consideramos imprescindible una pequeña clase magistral que introdujera la temática del ciclo troyano.

A pesar de la metodología escogida para esta sesión, el alumnado se mostró participativo e interesado en los contenidos, y muy especialmente en los textos leídos en voz alta. Parece que disfrutaron especialmente de encarnar a los distintos personajes, entablar diálogos, imitar sus voces y expresar emociones a través de la lectura dramatizada. Consideramos que esta interpretación en voz alta de los fragmentos de la *Ilíada* y la *Odisea* sentó unas bases sólidas en cuanto a la identificación del alumnado con los distintos personajes. Aunque entraremos con más detalle en este asunto cuando comentemos la evaluación de las actividades por parte del alumnado, es ilustrativo de esta identificación el comentario que un estudiante escribió en el cuestionario: «Ojalá Héctor siguiera vivo.» Se trata, claro está, de una broma, pero muestra que los personajes que el alumnado conoció a través de la lectura le calaron lo suficiente como para implicarse emocionalmente con ellos.

La actividad 2, la tertulia literaria titulada «El huso y la lanza», se desarrolló durante dos sesiones de cincuenta minutos entre las que hubo grandes diferencias de las que intentaremos dar cuenta a continuación.

La primera sesión de la tertulia se celebró el miércoles 2 de mayo a las 8:15h de la mañana, es decir, la primera clase del día después de un puente de cuatro días. Esto,

unido al hecho de que el alumnado no había participado nunca en una dinámica lectora como la tertulia, donde se requería su participación e implicación intelectual, llevó a que el grupo no se mostrara muy participativo. No obstante, si bien hubo que guiar bastante el desarrollo de la sesión y demandar la intervención del alumnado, sí hubo estudiantes que hicieron aportaciones interesantes y llegaron a conclusiones propias sobre los textos.

En general, el alumnado consideró que los textos leídos el primer día (los de Penélope y Circe) mostraban actitudes machistas. Muchos estudiantes detectaron que el cometido principal de las mujeres era dedicarse al trabajo de la lana, y lo interpretaron como parte del acervo simbólico de la feminidad en Homero. Los debates dieron lugar a comentarios como estos:

La diferencia entre este personaje [Circe] y el de Penélope es que Penélope usa su ingenio para ayudar a su marido, mientras que Circe lo usa para su propio beneficio. Por eso Penélope es buena esposa, porque ayuda a “su hombre”, y Circe es mala, porque solo mira por ella.

—Yo creo que aquí sí que es positivo lo que se dice de Penélope porque está utilizando su ingenio para poder ser fiel a su marido, y ser fiel al marido no es malo.

—Pero el que le está diciendo esto [señala al texto] la está poniendo a parir por ser inteligente, como si fuera malo, ¿sabes? Malo para las mujeres.

En esta primera sesión, en fin, el alumnado tuvo que esforzarse para habituarse a esta forma de trabajar la literatura, lo cual pudo distraerlo de centrarse en el contenido del texto y así realizar reflexiones profundas y expresar opiniones sinceras. Por ese motivo el diálogo se produjo más entre la docente y quienes iban interviniendo que entre el propio alumnado, y fue necesario hacer muchas preguntas para ir obteniendo respuestas. La evaluación de esta primera sesión, por tanto, se resume en que el alumnado fue capaz de reflexionar sobre la mujer en la Antigüedad y de compararla con la situación actual, pero no llega a observarse un interés real por los textos que estábamos trabajando.

La segunda sesión de la tertulia, sin embargo, se desarrolló de forma muy distinta. En primer lugar, parte de la clase había terminado de leer los textos por su cuenta, lo que permitió que observaran la diferencia entre la lectura individual y privada y la lectura colectiva y el diálogo que se generaba en clase. El grupo ya conocía la mecánica de la tertulia y ya se había roto el hielo en la sesión anterior, de modo que fue mucho más sencillo propiciar el diálogo. Se colocaron en círculo con más rapidez y

energía (el aula de esta sesión era algo más espaciosa y tenía amplios alféizares donde sentarse). En cuanto leímos los primeros textos los estudiantes comenzaron a intervenir, hasta el punto de interrumpirse unos a otros y ser necesario el pedir orden.

Esta actitud llevó a que no fuera apenas necesaria la intervención docente para que se creara el debate y los estudiantes fueran respondiéndose, proponiendo otras interpretaciones de los textos y de los personajes y comparándolos con la realidad actual. Se notaba que el alumnado comenzaba a sacar conclusiones comparando los textos con sus conocimientos previos y con su cotidianidad, y también que se atrevía a emitir juicios de valor con mucha más libertad que en la sesión anterior. En esta sesión se leyeron en voz alta y comentaron los textos sobre Dido y Camila:

Es que se nota que a Camila la tienen en plan... aquí [pone la mano a la altura de los ojos], en plan “jefa”, es como la puta ama.

La describen así porque Dido era una reina. [Alguien apunta que Penélope también era una reina]. Ya, pero Penélope tenía menos poder. Dice que daba órdenes y leyes a su pueblo porque ella manda, en plan que no necesita ningún hombre.

A los hombres no les dicen que están locos cuando se enamoran. Ellos no son los que persiguen a una mujer, o no están locos por hacerlo. O sea, una mujer que persigue a un hombre está loca, pero un hombre que persigue a una mujer como que tiene derecho.

Para la mujer estar enamorada es como una herida, o una debilidad, pero para el hombre no.

[Hablando de que Virgilio le da una muerte con honor a Dido, nos preguntamos por qué] Pero es por lo que he dicho antes, es porque a esta reina la ven con más honor que a las otras: más guerrera, más luchadora... Entonces, al verla así, quieren que tenga una muerte más digna.

Lo que creo también es que, comparando los autores, Virgilio pone más énfasis en las mujeres guerreras que Homero. Ya no se dedican a tejer

La clase, como se puede observar, construyó a partir de la lectura y el diálogo un conocimiento colectivo y nuevo. El grupo fue capaz de comparar los distintos personajes, relacionar unos textos con otros y comentar la relación entre las actitudes machistas de estos textos y las actuales. Se pudo observar, en definitiva, una actitud distinta a la de la sesión previa, una voluntad mucho mayor por parte del alumnado de participar en la actividad y aportar sus ideas al debate común.

La sesión y la actividad terminaron con un pequeño comentario sobre la literatura antigua en general. Se animó al alumnado a comentar sus opiniones sobre los textos que habíamos trabajado, si le habían gustado o no, con qué personajes se había

identificado y si le parecía que esos textos tienen pertinencia en la sociedad actual. El grupo mencionó la complejidad de las descripciones, el valor que se concedía al suicidio (un alumno lo relacionó con el Romanticismo) y lo «humanos» que parecían los personajes. En cuanto a la identificación entre el alumnado y los personajes mostrados, donde se les invitó a incluir a todos los personajes del ciclo troyano que habíamos visto durante las actividades, fue muy llamativo observar que algunos alumnos varones se identificaban con Camila, un personaje femenino. Aunque los favoritos entre el público masculino fueron Héctor y Odiseo, la reina de los volscos también supuso un modelo interesante para los alumnos del grupo, y esto puede ser signo de que se encuentran en un proceso de deconstrucción de su propia masculinidad en el que la adquisición de atributos tradicionalmente femeninos no les hace sentir incómodos. En cuanto a las alumnas, todas convinieron en que los personajes femeninos más empoderados, como Dido y Camila, les parecían mucho más interesantes. Una estudiante, de hecho, afirmó que antes de conocer a Camila se sentía identificada con Penélope por su inteligencia, pero al conocer el modelo de la reina guerrera lo prefirió, pues le gustaba mucho más su poder y su independencia.

En definitiva, la tertulia literaria como instrumento metodológico performativo nos permitió cumplir con los objetivos propuestos, tanto de reflexión sobre el género como de educación literaria y conocimiento del mundo antiguo, y sin duda buena parte de la clase demostró, a partir de la vivenciación de los textos y la identificación con sus personajes, un interés manifiesto por esta clase de literatura que, por el contenido de la misma, ha ido de la mano con una reflexión sobre la naturaleza del género.

Por último, la actividad de creación puso fin a esta secuencia didáctica y permitió que el alumnado se expresara libremente con la mitología como punto de partida. El día de la realización de esta actividad, y a pesar de que en la clase anterior lo pedimos expresamente, gran parte de la clase no trajo los materiales necesarios. Como muchos estudiantes querían realizar dibujos u otros tipos de creación, decidimos que era preferible que empezaran a esbozar ideas, consultar las dudas que les surgieran y, si era posible, comenzaran ya a crear, aunque tuvieran que terminarlo en casa. Aprovechamos este contratiempo para entregar los cuestionarios de evaluación, que muchos estudiantes decidieron rellenar en este tiempo. Quienes sí pudieron empezar a redactar sus creaciones literarias preguntaron dudas, sobre todo relativas a los mitos que se podían elegir y cómo modificarlos. Quienes habían decidido hacer una creación pictórica

empezaron a esbozar los conceptos que desarrollaron cuando tuvieron los materiales a su disposición. Al finalizar la clase acordamos una fecha varios días después para que entregaran sus trabajos.

Las creaciones resultantes fueron de temática e inspiración muy variadas. Gran parte de la clase tomó como referencia los textos y pasajes estudiados durante esta propuesta didáctica, pero hubo quien prefirió elegir otros mitos, como el del rey Midas, el de Aracne o el de Pandora. El alumnado compuso tanto relatos como dibujos, y una alumna incluso realizó un vídeo que ilustraba con imágenes un poema sobre Medusa. Algunas de las propuestas fueron:

- Un relato del rey Midas traído a la actualidad.
- Varios dibujos de Pandora; en uno de ellos aparece retratada con ropa moderna abriendo una caja fuerte.
- Varios relatos sobre Odiseo en los que se modifican las decisiones que toma en el mito.
- Un relato de Aracne en el que se extermina a todas las arañas del mundo y ello crea problemas medioambientales.

Es sorprendente cómo, a pesar de que dejamos libre el tema a tratar en estos trabajos de creación, muchos (nueve de veinte) incorporaron aspectos relacionados con el género

- El anteriormente citado vídeo-poema de Medusa, en el que se la reivindica como heroína.
- Un relato de Dido y Eneas en el que su enamoramiento no se muestra como locura, sino como una relación basada en el respeto y la admiración mutua desde la igualdad.
- Una reinterpretación del pasaje de Odiseo y Circe en el que la maga transforma a los marineros en mujeres para que aprendan a empatizar con ellas.
- Una modificación del mito de Perséfone en la que la diosa está harta de que Deméter y Hades peleen por ella y se escapa para llevar su propia vida aislada del mundo.
- Un dibujo de Aracne en el que la joven no se somete a los designios de los dioses y atrapa a la diosa Atena.

- Un relato en el que se muestra a Héctor admirando y respetando la relación homosexual entre Aquiles y Patroclo.

En definitiva, y dentro de la variedad de formatos e ideas que se muestran en estas creaciones, se puede observar que el alumnado ha comprendido las enseñanzas que los relatos antiguos nos proporcionan todavía hoy, que ha traído a su propia vida los textos leídos en clase y que ha visto en ellos unos modelos de género que modificar o que utilizar como medio para transformar su propia realidad. La lectura en voz alta y el diálogo de las actividades 1 y 2 cristalizaron en estos ejercicios de creación, pues en ellos se puede observar, en la medida en que presentan nuevas perspectivas sobre la literatura y el género, que la lectura es, efectivamente, un acto performativo.

Evaluación del alumnado

El cuestionario de evaluación de las actividades que entregamos al alumnado sirvió para subrayar, a rasgos generales, el éxito de la propuesta. La actividad que más gustó al alumnado fue, sin duda, la tertulia:

[La actividad que más me ha gustado es] La que hacíamos un círculo y leíamos mitos, porque me parece una forma entretenida de aprender y comprender y de que todos participen.

El club de lectura de los textos de la Odisea y la Eneida, porque aprendemos, leemos textos clásicos y todos podemos dar nuestra opinión. Podemos mejorar nuestra comprensión lectora y nuestra imaginación.

Leer los textos, me encanta la literatura y es una buena manera de conocerlos

La de leer los mitos. Se me hizo la clase corta.

Hubo quien, no obstante, no disfrutó de la tertulia e hizo comentarios como «Me he dormido», «La tertulia en círculo [no me ha gustado] porque no me gusta leer» o «No me gustan este tipo de cosas». Aunque en general los comentarios han sido positivos, es necesario tener en cuenta que se trata de una actividad que no gusta a todo el alumnado. Quienes han comentado negativamente sobre la tertulia, en general, han contestado que no les gusta leer en la siguiente pregunta del cuestionario.

Por último, a la pregunta «¿Crees que ha cambiado tu forma de entender a los personajes femeninos en la literatura? ¿Crees que eso puede influir en tu vida diaria?» las respuestas fueron mayoritariamente afirmativas, aunque algunas desarrollaron esa afirmación más que otras:

Si [*sic*] porque no sabía que había personajes femeninos tan poderosos como los que vimos en la tertulia en círculo.

Sí, ahora entiendo mejor como vivían las mujeres en Grecia y voy a valorar más lo que tengo, pero hay mucho todavía por hacer.

Sí. Me han sorprendido mucho Circe y Camila. Aunque la Eneida fue escrita hace 2000 años, creo que son mujeres muy inspiradoras y que las chicas de hoy en día podemos tomarlas como modelo.

Sí, porque ahora veo que también había mujeres fuertes en Grecia. Sí, porque así estaré atento y no seré machista.

En definitiva, ante la evaluación docente del desarrollo de las actividades y la evaluación de las mismas por parte del alumnado, consideramos que la propuesta ha sido exitosa para la mayor parte del grupo tanto a nivel de trabajo del género como de disfrute y promoción de la lectura. Los individuos muestran haber disfrutado, en general, leyendo este tipo de textos en voz alta y dialogando después sobre ellos, pero sus trabajos, sus comentarios y sus valoraciones traslucen también un cuestionamiento de las normas de género. Saber hasta qué punto esto haya llevado a los estudiantes a una introspección real y a deconstruir su propia identidad es prácticamente imposible, pero su respuesta ante las actividades ha demostrado que, al menos, se encuentran en buen camino para ello.

4. Conclusiones

Mediante esta propuesta didáctica hemos intentado aproximar a un grupo de 4º de ESO a la educación literaria, al conocimiento de la literatura clásica y a la construcción de la identidad individual, todo ello mediante metodologías dinámicas que permitieran, en la medida de lo posible, que el alumnado se implicara emocionalmente en la lectura y la creación, que viviera los textos.

Si bien los objetivos que planteamos para estas actividades, como se puede observar tanto en los comentarios que realizó el alumnado en la tertulia y en el cuestionario como en las distintas creaciones de inspiración mitológica, fueron alcanzados, la performatividad es un trabajo continuo cuyos réditos solo pueden observarse con claridad a largo plazo. Es imprescindible ir con cautela a la hora de valorar los avances en el autoconocimiento del alumnado, y por supuesto no es posible detectar ninguna modificación en la corporalidad después de una intervención didáctica tan breve. Sin embargo, en los comentarios y creaciones de este grupo sí se puede

observar una reflexión que se extiende a las tres áreas trabajadas: al género, a la literatura y a la mitología.

La lectura performativa que hemos puesto en práctica ha demostrado ser, por tanto, una herramienta eficaz para trabajar el género, la literatura y la mitología. Es cierto que las dinámicas escogidas, como la tertulia literaria o la reinterpretación creativa de una historia, no son innovadoras en el mundo docente. Sin embargo, utilizar estos moldes viejos al hilo de matrices nuevas como la performatividad puede arrojar luz sobre la importancia vincular lo que acontece en el aula con la vida. De este modo, discentes y también docentes podemos comprender mejor hasta qué punto lo que hacemos en clase, y en este caso lo que leemos, nos puede configurar como individuos en muchos aspectos.

Además de los objetivos esperados, esta propuesta didáctica ha servido, de forma sorprendente, para educar al alumnado en la intertextualidad y la transmedialidad, pues, como se trasluce de los comentarios transcritos más arriba, el grupo fue capaz de establecer relaciones entre los personajes y las situaciones de los distintos textos, compararlos con su presente y también con corrientes artísticas posteriores. A través de la actividad de creación, asimismo, pudimos comprobar la capacidad del alumnado de forzar los límites de su imaginación y la nuestra a la hora de elegir formatos y temas para sus obras mitológicas. Este resultado inesperado es otra de las facetas que ofrecen los actos performativos, pues al estar en una relación constante entre la planificación y la emergencia, entre lo que se quiere decir y lo que en realidad sucede (González, 2016: 76), su uso como herramienta didáctica puede dar lugar en ocasiones a aprendizajes adicionales como estos, inesperados pero igualmente enriquecedores.

En definitiva, esta propuesta didáctica ha intentado educar en el género, en el interés por la literatura y en la cultura clásica a un tiempo, demostrando así el extraordinario poder formativo que posee, aún hoy, la literatura antigua, y la pertinencia que esta tiene en nuestras aulas. El Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato nos ha dado esta oportunidad de entrar al aula y comprobar de primera mano el poder creador que tienen la performatividad y la literatura, no solo para los discentes, sino también para quienes hemos podido contemplar cómo la lectura y el diálogo creaban puentes entre el pasado remoto, el presente inmediato y un futuro aún por crear.

Bibliografía

Normativa legal

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Estudios

Austin, John L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Traducción de Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi. Barcelona: Paidós (=Oxford: The Clarendon Press).

Beard, Mary (2018). *Mujeres y poder: un manifiesto*. Traducción de Silvia Furió. Barcelona: Crítica.

Beauvoir, Simone de (1998). *El segundo sexo. Vol. I, los hechos y los mitos*. Prólogo a la edición de Teresa López Pardina. Traducción de Alicia Martorell. Madrid: Cátedra.

Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós (=Nueva York: Routledge. 1990).

Carbonell Manills, J. (2000). Literatura latina y competencia literaria, *Capsa. Revista de didáctica de lenguas y cultura clásicas*, 1. 9-21.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

Fischer-Lichte, Erika (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores (=Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag).

Garrido González, Elisa (2011). Panorámica de los estudios de género en la antigüedad. En López Gregoris, R. y Unceta Gómez, L. (eds.). *Ideas de mujer. Facetas de lo femenino en la antigüedad*. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante. 19-36.

- González, José (2016). *Performatividad de la ficción en la novela argentina contemporánea. Relaciones de género en Griselda Gambaro, Sylvia Molloy, Perla Suez*. Tesis Doctoral. Toulouse: Université Toulouse-Le Mirail.
- Lillo Redonet, F. (2013). Enseñar literatura latina en la ESO y el Bachillerato: reflexiones y sugerencias prácticas. *Thamyris*, 4. 63-80.
- Loroux, N. (1984). Le corps étranglé: quelques faits et beaucoup de représentations. En Yah Thomas (ed.). *Du châtement dans la cité: supplices corporels et peine de mort dans le monde antique*. Roma-París: L'École française de Rome-Éds de Boccard.
- Margallo, Ana María (2011). La educación literaria como eje de la programación. En Ruiz Bikandi, Uri (coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó. 167-186.
- Otón Sobrino, E. (1992). La lectura de textos latinos. En Lasso de la Vega y Sánchez, J. (dir.), *La enseñanza de las lenguas clásicas*. Madrid: Ediciones Rialp. 115-126.
- Pennac, Daniel (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Rabinowitz, Nancy S. (1991). Introduction. En Amy Richlin and Nancy S. Rabinowitz (coords.). *Feminist Theory and the Classics*. Nueva York-Londres: Routledge, 1-20.
- Rodríguez Blanco, M. E. (2011). Mujeres monstruo y monstruos de mujer en la mitología griega. En López Gregoris, R. y Unceta Gómez, L. (eds.). *Ideas de mujer. Facetas de lo femenino en la antigüedad*. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante. 65-92.
- Unceta, Luis (2011). De profesión, maga. En López Gregoris, R. y Unceta Gómez, L. (eds.). *Ideas de mujer. Facetas de lo femenino en la antigüedad*. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante. 317-342.
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus lógico-philosophicus*. Traducción de Jacobo Muñoz Veiga e Isidoro Reguera Pérez. Madrid: Gredos (=Nueva York: Routledge. 1981).

Textos traducidos y adaptados

Allen, T. W. (1978a). *Homeri opera. Tomus I, Iliadis libros I-XII continens*. Oxford: Clarendon Press.

Allen, T. W. (1978b). *Homeri opera. Tomus II, Iliadis libros XIII-XXIV continens*. Oxford: Clarendon Press.

Allen, T. W. (1979). *Homeri opera. Tomus III, Odysseae libros I-XII continens*. Oxford: Clarendon Press.

Allen, T. W. (1980). *Homeri opera. Tomus IV, Odysseae libros XIII-XXIV continens*. Oxford: Clarendon Press.

Conte, G. B. (2011). *Aeneis. Georgica. P. Vergilius Maro*. Berlín: Walter de Gruyter.